

El temblor de un salvaje. Subjetividad y violencia en *Kaspar* de Peter Handke

Mauricio Barriá Jara¹

Resumen

*La modernidad se ha construido en la tensión entre naturaleza y cultura. La exigencia de abandonar la animalidad hace de la educación el soporte basal de este proyecto, en lo que educar significará reformar el cuerpo, y con ello interiorizar la experiencia del mundo a través de las palabras. Todo proceso de educación reviste por ende una violencia, y si la educación tiene por fin la construcción de la subjetividad, esta última se definirá como el ejercicio inexorable de una violencia sobre el cuerpo. Es decir, que la condición de afirmación de la autoconciencia implicará la suspensión del cuerpo como experiencia material, experiencia cuya única posibilidad de ser pensada será entonces, en su transformación como relato ficcional. El proceso de esta suspensión y de esta posible recuperación de la experiencia de la materialidad, en y como ficción, sería lo que nos propone la obra *Kaspar* de Peter Handke.*

Palabras claves: Peter Handke, *Kaspar*, subjetividad, cuerpo, educación

Abstract

*Modernity has been constructed through the tension between nature and culture. The need to abandon animal instincts makes education the support platform of this project, in which education means the reform of the body, and alongside this the internalization of the experience of the world through words. All educative processes contain aspects of violence, and if education has as its goal the construction of subjectivity, this subjectivity will be defined as the inexorable exercise of violence over the body. This means that the condition of affirmation of the selfconsciousness will imply the suspension of the body as material experience, an experience whose only possibility of being thought will thus be in its transformation as fiction. The process of this suspension and this possible recovery of the experience of materiality, in and as fiction is that which is proposed in Peter Handke's work, *Kaspar*.*

Keywords: Peter Handke, *Kaspar*, subjectivity, body, education

Chileno. filósofo y dramaturgo, licenciado en filosofía Universidad Católica. Doctorante en Estética de la Universidad de Chile. Profesor en las universidades Arcis, de Chile, y Diego Portales. Email: mbarriajara@hotmail.com

De la dicotomía entre naturaleza y cultura se levantará eso que llamamos pensamiento moderno. El ideal emancipatorio de la Ilustración adscribirá a la humanidad, a condición de suprimir su condición animal; y para llevar a cabo esta clausura —que en el caso de Kant constituye la historia misma de la humanidad— la educación cumpliría una función pivotal, puesto que el progreso histórico quedaría definido como la conquista de la autonomía moral del individuo. Bajo este supuesto, podemos decir que la educación moderna se autoimpuso un destino civilizador: educar fue gobernar².

En la Introducción del tratado de *Pedagogía*, Kant lo sentencia de manera tajante: ‘Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre’ (Kant, 1991: 29 y ss.). Únicamente la educación lo hace ser. Ya no hay un ser en sí, el ser humano como un ser incompleto se le debe introducir al mundo humano. Y esta introducción consiste en aspectos bien determinados: cuidados, disciplina e instrucción. Hay aquí una alusión muy directa a Rousseau; sin embargo, esta cita aparece en un primer momento relativa. En *El origen de la desigualdad de los hombres* (1964)³ el pensador del contrato social, describe el proceso de *civilización como detrimento del vigor animal*. Rousseau irá proporcionando una serie de indicios que convergerían en esta situación: la conciencia sobre la muerte, la adquisición del lenguaje, la transformación del ingenio natural en principio de razón o previsión, y el surgimiento del trabajo como modelo de relación humana, todos las cuales, no obstante, desembocarían en una sola y gran cuestión: ‘El hombre es débil mientras depende de otro ser’ (Rousseau, 1964: 40). Entonces, debilidad implicará, sobre todo, necesitar de otros para sobrevivir; debilidad significará necesitar de la familia; la familia, a su vez, de otras similares hasta constituir la sociedad como momento de máxima decadencia del individuo; al mismo tiempo que el cuerpo se debilita desaparece la libertad. Para Rousseau los cuidados no son un aspecto central de la educación, antes bien, ponen de manifiesto este estado de carencia en el cual se encontraría la humanidad: ‘Nacemos débiles —escribe en el *Emilio*—, tenemos necesidad de fuerza; nacemos desprovistos de todo, tenemos necesidad de asistencia; nacemos estúpidos, tenemos necesidad de juicio. Todo lo que nosotros no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad, nos es dado por la educación’ (Rousseau, 1997: 36). Si bien la posición de Kant pareciera contradecir a su contemporáneo —para él la razón es el factor de unidad y autonomía y no el signo de una desigualdad y falta de libertad—, en realidad, el lugar desde donde ambos parten es el mismo, a saber: suponer desde el comienzo un estado de incapacidad, de falta, de incompletitud que debe ser llenado por la educación. En caso del francés, la educación tenderá a la re-naturalización del sujeto, en tanto que la naturaleza es el modelo de la libertad: el salvaje es libre porque se tiene a sí mismo y sólo se requiere a sí mismo: auto-educación es autodeterminación; el *buen salvaje* coincide, en su bondad innata, con su plena autonomía. En el caso de Kant, los cuidados son lo primero que nos *separa* de la naturaleza. Los cuidados son la precauciones de los padres para con los hijos, por ejemplo, que no hagan uso perjudicial de sus fuerzas. Pero son también la condición de posibilidad de la disciplina y la instrucción. La disciplina convierte la animalidad en humanidad, pues al no poseer instinto, debe desde

² Paráfrasis al *slogan* de campaña del gobierno del Frente Popular de 1938, liderado por el profesor normalista, Pedro Aguirre Cerda.

³ Para los primeros indicios véase la primera parte; para el tema del trabajo la segunda.

siempre, construirse a sí mismo. La educación cobra entonces el carácter de un imperativo, pues sin ella, la irrupción desatada de la animalidad impediría el destino de la humanidad toda. La disciplina fija un patrón de medida a los afectos corporales, organizándolos. La disciplina impone y regulariza. La instrucción es, en cambio, la parte positiva y dice relación con los saberes y el aprendizaje de la autonomía moral. Kant, intenta salvar el problema de la falta de libertad que supone la disciplina —a la cual llama también educación física— a través del conocimiento. Si bien podríamos hablar aquí de una diferencia respecto al lugar en que uno y otro sitúan el fin de la educación (la autonomía), y consecuentemente, la dirección que adopta en cada caso el plan educacional, lo que hay son dos maneras de entender a la naturaleza como producción de la propia cultura: su otro.

Para Rousseau la educación se define como un hábito (Rousseau, 1997: 37), pero el hábito es el modo de ser de la propia naturaleza. Cuando Rousseau debe dar cuenta de las estrategias concretas nos proporciona una serie de ejemplos célebres por su ambigüedad. ‘El único hábito —escribe— que se debe permitir al niño es el de no contraer ninguno; que no se le lleve más sobre un brazo que sobre el otro, que no se le acostumbre a presentar una mano con más frecuencia que la otra, a servirse de ellas más a menudo, a querer comer, dormir, obrar a las mismas horas, a no poderse quedar solo ni de noche ni de día. Preparad en amplitud el reino de su libertad y el empleo de sus fuerzas, dejando a su cuerpo el hábito natural’ (Rousseau, 1997: 67). Y por otro lado: ‘Tomad una ruta opuesta con vuestro alumno, hacedles creer que son el maestro cuando en realidad lo sois vos. No existe sujeción tan perfecta como la que conserva la apariencia de la libertad...’ (Rousseau, 1997:134). Hábito conforme a la naturaleza, esto es, el despliegue de la naturaleza como tal, pero, si el maestro es la naturaleza, el maestro es hábil en simulacros. Rousseau realiza una inversión de la dicotomía naturaleza / cultura, pues asemeja el hábito a la naturaleza; *renaturalizar* sería entonces, *habitualizarse*. El argumento es claro, se concibe la humanidad desde una debilidad constitutiva que coincide con una pérdida de la naturaleza, la educación como dispositivo supletorio debe reproducir esta naturaleza como hábito, pero donde desde siempre hay emplazado un simulacro. Ahora el simulacro reside en el cuerpo como su lugar propio: ‘Hablando de la educación de un niño —insiste—, para fortalecer el alma es preciso decirle que él debe endurecer los músculos; acostumbrándole al trabajo se le acostumbra al dolor; es necesario adiestrarle en la aspereza de los ejercicios para rehacerlo en lo agudo de una dislocación, de un cólico y de todos los males’ (Rousseau, 1997:141). El cuerpo, como foco de la disciplina, cobra realidad en el dolor, entonces más que cuerpo, el dolor-del-cuerpo: ‘En todos los juegos en que están bien persuadidos de que sólo se trata de un juego, ellos sufren sin quejarse, incluso riendo, lo que no soportarían jamás de otro modo sin verter torrentes de lágrimas. Los prolongados ayunos, los golpes, las quemaduras, las fatigas de toda clase, son las diversiones de los jóvenes salvajes; prueba de que el mismo dolor tiene su tratamiento que puede quitarle la amargura [...] cuanto más se le familiarice con los sufrimientos que pueden afectarle, más se le quitará, como dice Montaigne, la picadura de la extravagancia, y más se le hará invulnerable y dura su alma...’ (Rousseau, 1997:146).

El hábito no restringe al cuerpo como tal, sino que lo obliga a soportar el dolor y en este soportar lo reintegra a la naturaleza, porque la naturaleza misma es

dolor. El salvaje no *sufre*, porque no tiene *conciencia* del dolor, es decir, no tiene conciencia. Los cuidados y la disciplina finalmente recaen sobre el cuerpo y son la condición del pensamiento⁴; la disciplina norma el cuerpo, a través de una imposición: lo normaliza; el instrumento de tal normalización es el hábito. El hábito consiste en la aplicación de una economía del tiempo que borra el tiempo propio del cuerpo. Una economía que hace aparecer la duración como tal, la pura duración, puro tiempo de espera o diferimiento, y en ese evidenciar la temporalidad de la duración consigue instrumentalizarla⁵. La educación, por tanto, es el ingreso a una economía del tiempo que somete al cuerpo, pero no necesariamente lo reprime, más bien, lo re-forma —o de-forma— de acuerdo a sus requerimientos, esto es, lo cosifica⁶. De ello se desprende que la disciplina del hábito es una relación de fuerza y es esta amenaza permanente del salvajismo lo que legitima el estado civilizado. La cultura radica en este afán de derogar, la bestialidad y es la educación el instrumento de su lucha. Pero esta derogación —siguiendo a Baudrillard (1998)— sucederá como simulacro. La efectividad de la fuerza no radica tanto en su ejercicio como en su inminencia que se hace presente en el lenguaje como relato. La deformación del cuerpo habituado a través del relato es la condición de constitución de la subjetividad, en lo que la subjetividad misma sólo sucederá *como* relato. La contención del cuerpo, es apenas el momento fundacional de un relato. Relato sin embargo, pre-existente y que en tanto tal, quiero decir, en cuanto simulacro o ficción, paradójicamente nunca puede acontecer, porque en el momento de su aprehensión estalla en la masa desbordada de su cuerpo. Qué tenemos entonces: por una parte, una conciencia que representa al cuerpo organizándolo que no puede dar nunca consigo misma, en tanto conciencia que le *ocurre al cuerpo*, por otra parte, un permanente estado de resistencia del cuerpo mismo como el lugar del acontecimiento. Y entonces qué resta: finalmente violencia, violencia sin fin. Es esta cuestión la que me propongo revisar en el texto de Peter Handke, *Kaspar*.

Paradoja y subjetividad

Kaspar es una obra compleja; escrita en 1967, está basada en la historia de Kaspar Hauser⁷, un niño que apareció en 1828 en Nuremberg luego de haber

⁴ 'Para aprender a pensar, es preciso, pues, ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia; y para obtener todo el partido posible de estos instrumentos, es necesario que el cuerpo que los facilita sea robusto y sano' (Rousseau 1997:140).

⁵ En el ensayo sobre *La desigualdad...* —segunda parte—. Rousseau menciona que el surgimiento de la agricultura viene acompañado de una cierta preocupación por el mañana. El tiempo o la conciencia del tiempo vendría a ser otro motivo por el cual el hombre natural pierde su libertad, pues tal previsión lo obligará a trabajar y *cuidar* lo hecho. Mientras vivía de recolectar, poco importaba el mañana: las cosas estaban y seguirían estando ahí.

⁶ En tal sentido puede verse Adorno & Horkheimer (Adorno, 1969: 273); también, Le Breton (1995). Le Breton sostiene que en la modernidad se da una imagen polarizada del cuerpo. Están aquellos que ven en el cuerpo la causa de la debilidad y fragilidad humana (cuerpo supernumérico), y otros que ven en el cuerpo una cierta salvación. En una u otra mitología se entiende el cuerpo como objeto de reforma técnica, sea para inmaterializarlo o perfeccionarlo. Sea como sea, es esta instrumentalidad la que estaría en la base de todo el pensamiento ilustrado, incluyendo a su aparente detractor, Rousseau.

⁷ Al igual que Kaspar nutrió la fantasía del hombre salvaje para los alemanes, el pequeño niño lobo de Aveyron la avivó para los franceses. Encontrado en 1797 en los bosques de Aveyron, Victor, como lo bautizó su tutor, se habría convertido en uno de los mitos que ayudaron a popularizar

permanecido encerrado desde su nacimiento, 1812, en una habitación oscura, en absoluto aislamiento del mundo. Un año después, en 1968, Handke escribirá *El pupilo quiere ser tutor*, texto en el cual radicalizará no sólo el problema de la relación entre individuo y educación, sino la opción de un teatro que describa acciones en contra del habla. En *Kaspar*, el recurso está tensionado y de algún modo constituye la obra. Construida en un formato binómico donde comparece, por una parte, una línea de acción gestual: la descripción detallada de los fallos y aciertos; de la relación con el espacio y los objetos del personaje; por la otra, el discurso interminable y monótono de los apuntadores que generan la acción *en el habla*⁸. Kaspar experimenta un proceso de aprendizaje, que más bien debiéramos llamar adiestramiento a través del habla. Kaspar —el salvaje— es introducido en la civilización a través de una *tortura verbal*. El texto de la obra no narra lo que le sucedió a Kaspar Hauser en verdad, muestra lo que es posible hacer con alguien, cómo se puede hacer hablar a alguien hablándole. Pero donde hablar no es confesión ni develamiento de secretos, porque Kaspar es superficie: sin secretos, sin interior. Kaspar, sin embargo, aprenderá a engañar y engañarse:

He visto la nieve y he agarrado la nieve.

A continuación he dicho la frase ‘quisiera ser como aquel que otro ha sido una vez’, con lo que quise expresar por qué la nieve me mordía las manos [...] Vi también a alguien subir escaleras, y vi el crujir de la madera y le dije al crujido que quería ser como aquel que otro había sido una vez, con lo que quise expresar cuándo volvería a estar despejada mi cabeza. Y una vez dejé de sentir dolores de pronto, y grité: ‘quisiera ser como aquel que otro ha sido una vez’, con lo que quería decir a cada uno que por fin ya no sentía más dolores, pero entonces sentí dolores de nuevo y dije a alguien al oído: ‘quisiera ser como aquel que otro ha sido una vez’, con lo que quería gritar a todo el mundo que, por el contrario, ya no sentía más dolores y que conmigo todo estaba en orden, con lo que comencé a *mentir*. Y finalmente me dije a mí mismo: ‘Quisiera ser como aquel que otro ha sido una vez’, y con ello quería saber lo que la frase que me estaba diciendo podía, en suma, *significar* (Handke, 1982: 80). [La cursiva es nuestra].

las ideas educacionales de Rousseau. F. Trouffaut, realiza en los 60 una versión cinematográfica de la historia (*L'Enfant Sauvage*) a partir del relato del doctor Itard, director del Instituto de Sordos-mudos de París, quien fue el tutor y consiguió demostrar que no se trataba, como pensaban sus colegas, de un deficiente biológico, sino que era producto de una insuficiencia cultural. La película —así como el diario de Itard— es un material ejemplar para comprender los métodos y supuestos pedagógicos rousseauianos. Pero, este tema de la bifrontalidad humana, de este deseo ambiguo entre el salvajismo y la cultura, es el tema de varias obras teatrales de ese tiempo. Otro ejemplo de ello es *Woyzeck* de G. Büchner, en la cual animalidad se asemejará a idiotéz. Como sea, la animalidad ha venido a ilustrar la figura de lo marginal en la modernidad. Tema revisitado en propuestas europeas contemporáneas: en Alemania, Deah Loher, con *Inocencia* (2003) y *Tatuaje* (1994); en Inglaterra, Sarah Kane con *Devastados* (1995). En el caso de la obra de Büchner, sin embargo, la metáfora adquiere un tono político. Marginal vendría a ser todo aquel que el soberano decide es un otro respecto al poder. La figura del monstruo apolítico fue desarrollada por Aristóteles en el libro I de su *Política*. Y la vinculación entre modelo educacional y poder político ha sido trabajada por Hanna Arendt, en *La condición humana* (1998).

⁸ Es esto lo que denominan, algunos críticos alemanes, como teatro del habla: ‘Los actores no representan individuos. Son hablantes de textos. Yuxtaponen expresiones idiomáticas, proverbios, aseveraciones, fragmentos de oraciones, monólogos monótonos. Se interrumpen, se complementan, continúan la exposición del otro, hablan al paso, al galope, en forma paralela o contrapuntística’ (Lagos, 1994: 102).

Aprende a significar el mundo, entonces el mundo como signo de interioridad⁹. Hablar como acto, más todavía, como la acción sobre el mundo. El lenguaje ordena la realidad y este orden otorga sentido. El lenguaje nombra, define y taxonomiza y en ese conjunto operativo hace aparecer el mundo como mundo, el mundo para un sujeto, mientras no ocurra no hay mundo, sólo cosas (Foucault, 1969). Adiestramiento por la lengua y de la lengua, adiestramiento del sentido mismo. La torpeza del cuerpo se corrige cuando hay sentido, no sólo palabras. El sentido tuerce el cuerpo fijándole un tono muscular correcto. El hombre civilizado conquista el mundo *en* la palabra, eso basta:

Puedo hacerme entender. Puedo presentarme, porque sé cuál es mi sitio. [...] Y cuando digo: la silla es ingenua, deja ya de serlo. [...] Conozco el emplazamiento de cada cosa. Tengo sentido de la proporción. No uso grandes palabras. Puedo reír hasta tres. Soy utilizable. Oigo desde muy lejos, pudrirse la madera. No tomo ya nada en sentido literal. Ahora estoy impaciente por despertarme, mientras que antes estaba impaciente por dormirme. Me han hecho hablar. Me han trasladado a la realidad. ¿Lo oís? (*Silencio*) ¿Oís? (*Silencio*)... (Handke, 1982: 84).

Entonces, Kaspar como el monstruo. El otro que nos recuerda siempre en la mirada la bestialidad y la muerte (Vernant, 1986). Como la chimpancé con la que tiene relaciones el *simio-personaje* del *Discurso para la Academia* de Kafka (1985): esa locura típica del animal perturbado por el amaestramiento. La monstruosidad como algo que debe ser destituido, extraído, olvidado, y finalmente *interiorizado como la fuerza misma que disciplina* la dispersión de la animalidad. El reverso de la civilización, y sin embargo armado por ella misma: su fantasma¹⁰, pero fantasma que habla desde dentro. La obra, de este modo, va configurando una línea de acción gestual, en la cual vemos un ser tratando de caminar y de asir, *experimentando* con las cosas que le son absolutamente desconocidas, a pesar de estar en presencia llana de ellas. Kaspar se equivoca, Kaspar falla, rompe, accidenta el mundo, porque no lo conoce, es decir, no lo maneja con palabras. Y mientras Kaspar desordena y comete errores, se repite a sí mismo como quien martillea mecánicamente sobre una superficie, su primera frase: 'Quisiera ser como aquel que otro ha sido una vez' (Handke, 1982: 18). Frase como carne que no puede deglutir y compulsivamente mastica, una y otra vez: un bolo adictivo. El saber de las palabras es adictivo. Pero desde ya un acertijo: 'Quiero ser —promesa— como aquel —modelo ausente— que otro ha sido una vez' —el *otro* que ha puesto y propuesto el mismo lenguaje es, sin embargo, el *otro* desde el cual se constituye la identidad como refracción infinita de la denotación—. No hay un *Yo* cuando no hay propiedad en la gesticulación. Kaspar es una obra sobre la constitución de la subjetividad, la que se produce como cumplimiento de la palabra. Pero la palabra difiere, borra

⁹ Una tortura inversa, sin embargo, en la cual el secreto es *lo construido*. Pero tortura al fin, en cuanto que una vez construida su interioridad él es despojado de ella continuamente, *quiero decir*, nunca le pertenece como nunca le pertenecen del todo los secretos al torturado, desde siempre es lo que el victimario *quiere oír*. La tortura consiste en la disolución de la subjetividad del torturado, para lo cual la supongo o la construyo previamente. En este caso, la imagen de la tortura verbal es propuesta por el traductor y director del montaje de *Kaspar*, José Luis Gómez, estrenado en Madrid en abril de 1973.

¹⁰ El carácter *monstruoso* es acentuado por el autor en la vestimenta del personaje con cierto aire payasesco y el uso de una máscara blanca (véase, la escena I de *Kaspar*). El juego es aquí, por cierto, la parodia, la exhibición del artificio teatral.

permanente lo que busca: la misma subjetividad, de tal modo de transformarla sólo en acto de habla¹¹: ‘Yo soy sólo casualmente yo’ termina por declarar el personaje’ (86)¹².

Kaspar repite sin tener idea de lo que dice; mientras procede así, el mundo es puro accidente, hasta el momento en que los apuntadores comienzan a obrar estructura desde el habla, forma inteligible, pensamiento. En la medida que se habla la torpeza se extingue: ‘Con esta frase te pertenecen todos los objetos. Con esta frase son todos los objetos tuyos’ (21). El poder del habla reside en que es capaz de organizar, sin necesidad de tocar. Aquí la disciplina corporal se ejerce como de-formación / re-formación inteligible. Nada ataca al cuerpo real de Kaspar. Son las palabras como instrumentos las que van modelando sus acciones y sus gestos, sus músculos y nervios hasta que Kaspar comprende: ‘...con la frase aprendes que existe el orden. Y aprendes orden. Y entras en el orden’ (24). La deformación intáctil se denuncia en la modificación de la frase inicial (un embrión de subjetividad). La lengua como material, la lengua como materia construye el mundo porque reconstruye el acontecimiento hasta suplantarlo, donde el *qué* pasa a un segundo plano. De este modo, la subjetividad se constituye a condición de la destitución del vínculo inmediato con el mundo (el acontecimiento). El éxtasis de la palabra, la *palabrización* de los objetos, de las acciones, de la escena toda. Que la palabra *palabrice* las cosas significa que cubre el vacío ordenando el mundo, difiere aquello que quiere indicar, despeja el lugar para ocuparlo completo ella. Primero fue el verbo y el verbo fue todo. El verbo hace al mundo obligando a desaparecer aquello desde lo cual habló, el cuerpo, la experiencia. La palabra, así, materializa sentido en deformación, enchucamiento de los meandros cerebrales, torsión del nervio y del músculo, la organización del cuerpo según Artaud. La educación no ejerce fuerza sobre el cuerpo —como lo pensaba Foucault—, peor aún, es elisión del cuerpo. Ahora la palabra por la cosa. Las palabras como cosas: ‘Palabras y cosas. Silla y cordón. Palabras sin cosas. Silla sin escoba. Cosas sin palabras. Mesas sin cosas. Armario sin cordón. Palabras sin mesa. Ni palabras ni cosas...’ (31). Fin de la referencia, la denotación desaparecida: la palabra se dice a sí misma invisible e infinitamente, entonces el orden como continua *autorreferencia* del lenguaje. Al cuerpo lo rige una regla *gramatical*: ‘Porque sé hablar ahora, puedo atarme el cordón ordenadamente’ (32). Dispuesto el orden, ahora éste aparecerá inverterado, natural: ‘Ya lo veo, ¡ahora veo! —la mecedora caída, la silla y la escoba fuera de lugar’ (pág.), ahora que las posee desde las palabras—; pero además:

¹¹ Lagos nos refiere que durante su aislamiento real, Kaspar Hauser ‘había sólo aprendido la frase que decía que quería ser soldado, igual que su padre. A partir de la frase referida al deseo de convertirse alguna vez en lo que fue otro, Handke crea Kaspar, quien postula que la adquisición del lenguaje trae consigo la anulación de la personalidad del individuo’ (Handke, 1994: 84). Sin embargo, personalidad del individuo reduce la operación a una cuestión puramente psicológica, que por las proyecciones que asume el personaje a partir de la segunda parte claramente las supera. En mi opinión Handke pretende una obra política e insurreccional (recordemos *Insultos al público*) en la metáfora de la inserción social de Kaspar bajo el modelo educativo, lo mismo que en *El pupilo quiere ser tutor*, se delata la construcción social moderna de lo real, que Foucault ha definido como *Tecnologías del yo* (1996).

¹² Cf. también el siguiente texto: ‘Desde que aprendí a decir la palabra yo, tuvieron que dirigirse a mí, durante algún tiempo, con la palabra yo, porque no sabía que con la palabra tú era yo el aludido, puesto que yo me llamaba yo; incluso cuando ya comprendí la palabra tú, fingí durante algún tiempo no saber a quién aludía, porque me producía placer no comprender nada...’ (Handke, 1982: 82).

‘Todo lo que opone resistencia es sólo una escoba caída, todo lo que te impide el paso es sólo un montón de nieve...’ (40). Y finalmente: ‘Desde que sé hablar, puedo levantarme ordenadamente. Pero las caídas duelen, desde que sé hablar, pero el dolor de las caídas duele menos, desde que sé hablar del dolor; pero las caídas duelen más, desde que sé que otros pueden hablar de mis caídas. Pero las caídas no duelen, desde que sé que saben que puedo hablar del dolor’ (32). El dolor, entonces, como clavija del proceso. Aprender a aguantar sustrayéndose del cuerpo, es aprender a no sentirlo, porque puedo hablar de ello, mientras no *palabrice* las cosas éstas me hacen daño. So-portar, es instalarse por encima del cuerpo y de la necrosis orgánica. Todo lo que le pasa a mi cuerpo, le pasa a un cuerpo lejano —como si fuera otro, que no tiene lugar— que ha sido alguna vez: un cuerpo supernumerario. Por eso, este cumplimento es contradictorio, pues, a la vez que borra el acontecimiento hace aparecer la conciencia sobre él, sin palabra no hay conciencia, la conciencia es la consecuencia paradójico de este continuo diferimiento de la palabra, y lo paradójico es que con y por la palabra hay dolor, en tanto dolor es conciencia del dolor, pero destitución de su experiencia.

Performatividad del lenguaje moral o la naturalización del hábito

Mundo como representación; conciencia no del mundo, antes del lenguaje que lo ordena. El objeto deja de ser el objeto para ser su imagen: ‘Una mesa es una auténtica mesa cuando la imagen de la mesa corresponde a la mesa’ (36), porque un objeto ordenado no precisa ni una frase: ‘Para un objeto ordenado te basta con el nombre del objeto...’ (33). Entonces, ‘Es por culpa de un objeto en desorden como empiezan las historias. Tú mismo estarás en orden cuando no precises contar tu historia’ (33). El relato es la confirmación de la subjetividad. Como la unidad de monitoreo que vigila el performance (desempeño) de un sistema, la *necesidad* de la historia parece indicar una falla en él, de tal modo que esa interioridad deba ser expuesta nuevamente como superficie. Pero, en esa exposición ya ha tenido fin el cuerpo inmediato, por lo que de alguna u otra manera, la historia, ella misma aparece como principio de sí, la historia que se relata a sí misma en el *re-cordar* que vuelve a atar los cabos semánticos de una narración interior e interminable, el infinito de una subjetividad sin más origen que ella misma.

De esta manera el acontecimiento es puro error. El cuerpo es (la) falla. La bestialidad trasiega en error, el error nos hace regresar a la multiplicidad de las cosas, y toda falla es, finalmente, un desatino moral. El animal no es enjuiciable por sí mismo, pero sí el monstruo, puesto que la monstruosidad es el desajuste del sistema, el signo material de una falla moral. Así lo recuerda la categorización de las conductas sexuales en los tabúes de endogamia e incesto. Ahora bien, que el lenguaje suplante la realidad implica que el lenguaje es acción. No sólo regula, ahora también, crea la realidad. La creación lingüística de la realidad se llama moral, las que se imprimen como sentencias en la cabeza de Kaspar. Ya no es necesario ejercer fuerza sobre el cuerpo —el cuerpo ha desistido hace rato. Ahora los golpes caen directamente sobre los pliegues cerebrales: escuchar y reformar:

‘El trabajo desarrolla en cada uno el sentido del deber’ / ‘Sólo lo que está sano puede rendir más’ / ‘Buscarás en el trabajo la postura adecuada’ / ‘La uñas de las manos son índice de orden y limpieza’ (38). Aquí las frases son la realidad, ya no están en vez de algo. El triunfo de una pragmática verbal de la educación. Y cuando la palabra llega a ser la realidad, ya no hay cuerpo, porque ya no hay *resistencia*. Es lo que Lyotard denomina ‘performatividad’ (Lyotard, 1984: 94)¹³, la mutación del saber en estrategia, la traducción del conocimiento en competencias, ‘pues lo mismo que los conocimientos son traducibles a un lenguaje informático, y lo mismo que la enseñanza tradicional es asimilable a una memoria, la didáctica puede ser confiada a máquinas relacionadas con las memorias clásicas (bibliotecas, etc.), así como a bancos de datos de terminales inteligentes puestos a disposición de los estudiantes’ (Lyotard, 1984: 94). El *locus* de lo performativo es pues el lenguaje informatizado e integrado a una red telemática de transmisión global: ‘La pedagogía no se vería necesariamente afectada —puntualiza— pues siempre habría algo que enseñar a los estudiantes: no los contenidos, sino el uso de terminales, es decir, de nuevos lenguajes por una parte, y por otra, un manejo más sutil de ese juego de lenguaje que es la interrogación: ¿adónde dirigir la pregunta? Es decir, ¿cómo formularla para evitar los errores?’ (94). Es notable el instante previo que nos presenta la obra de Handke, en la cual, todavía el cuerpo es un asunto. El éxito de la educación, entonces, consistiría en *vencer* una resistencia a través de una pragmática verbal, lo que no es lo mismo que disciplinamiento: ‘Cada frase te ayuda a seguir adelante: con una frase esquivas cada objeto: una frase te ayuda a esquivar el objeto, si no puedes realmente esquivarlo, de modo que lo esquivas realmente’ (Handke, 1982: 45.) ¿Y qué hay de ese retorno a la naturaleza que proponía Rousseau? ‘Es natural —dirán los apuntadores— que un jarrón grande esté en el suelo, como es natural que un jarrón pequeño esté en el banco’ (48). ‘Es natural —contesta Kaspar— que el saco de harina aplaste a la rata’ (48).

La naturaleza ha sido desde siempre una noción lingüística. Se ha hablado ya del orden inveterado de las cosas. A Rousseau se le pasan desapercibidas las consecuencias de su propia operación, puesto que el estado natural como lo indica en el Prólogo al *Origen de la desigualdad de los hombres* (1964), nunca tuvo lugar, sino que fue diseñado como esquema explicativo, para comprender un cierto estado de cosas. Entonces, la naturaleza es un deseo de la lengua, por lo que la lengua hace natural las relaciones a las que refiere: si está dicho, eso debe ser así:

Tienes frases modelo con las que puedes desenvolverte. Aplicando estos modelos a tus frases, puedes poner en orden todo lo que aparentemente está en desorden, puedes declararlo en orden. Cualquier objeto puede ser como tú lo defines. Si ves el objeto de modo diferente a como lo defines, te habrás equivocado. Debes decirte que te has equivocado y verás correctamente el objeto. Si no quieres decirte al instante, es evidente que deseas ser obligado, y que en el fondo lo quieres decir (Handke, 1982: 54-5).

En tal evento, el paralelismo entre *Kaspar* y *El pupilo quiere ser tutor* es considerable. En el caso de la segunda obra —señala Lagos— el eje estructural de acciones se ordena en relación al juego como expresión de violencia. A lo

¹³ Lyotard caracteriza así la consumación del iluminismo en la posmodernidad.

largo de trece escenas vemos una serie de acciones ejecutadas, en las que uno (el tutor) considera su derecho natural fijar las reglas del juego, y el otro (el pupilo) a burlarse y salirse de ellas. Sin embargo, entre ambos se establece una especie de *aceptación previa* del juego mismo, por ende de la violencia representada en él (1994: 82 y ss.). Esta misma situación es aplicable a Kaspar, en donde, no obstante, la violencia y el acuerdo se cumplen en el lenguaje como juego.

Epílogo: la constitución del relato

La obra de Handke está dividida en dos grandes secuencias. En la primera, el autor ha llevado a cabo el proceso de educación narrado. La segunda, trabaja la reiteración de la secuencia pero ahora en voz del recién integrado. A la manera de un *feedback* cibernético negativo, el cuerpo de Kaspar se diluirá final y fatalmente en su propio relato, mientras la repetición de la memoria del proceso consolida el sistema y lo legitima. Y a pesar del carácter menos activo de la escena, llega a ser el clímax dramático. El monólogo de un Kaspar ya dentro, ya deformado o reformado, un Kaspar normalizado: '*Soy sano y fuerte. Soy educado y honesto. Soy conciente de mis responsabilidades, discreto y sencillo. Soy siempre amable. No tengo grandes ambiciones. Soy por naturaleza simpático y normal. Todo el mundo me quiere. Puedo resolver cualquier problema. Estoy al servicio de todos ...*' (Handke, 1982: 64). [La cursiva es nuestra].

Entonces, se verifica una consumación de la subjetividad *en y como* relato. El triunfo del *yo* contra la informe animalidad sin pronombre propio. Máxima conciencia, y sin embargo hallazgo del *mayor dolor* o lo que es lo mismo, del dolor a secas. Resultado que delata aquella paradoja estructural que he venido anticipando, a saber, no hay constitución de subjetividad sin violencia, como no hay propiamente individualidad sin subjetividad. Parece ser que todo proceso de identidad positiva acontece como imposibilidad, es decir, como destrucción del propio sujeto¹⁴, como pensaba Adorno, sólo resta la negatividad como gesto de resistencia. Afirmar el no-ser, afirmar que no se es algo. Pero una dialéctica negativa frente al dolor trasiega en paradójica, la palabra es, a un tiempo, dolor y narcótico. La educación moderna consiste en someter al cuerpo a un tiempo verbal que no le es propio, pero sólo a causa de la misma educación hay conciencia del dolor. ¿Queda acaso resistir la palabra desde la palabra? ¿Será que sólo situándose en el vórtice de la paradoja irá teniendo lugar la experiencia: el cuerpo?:

No nació
cuando vine al mundo
sino
porque
el dolor
de las caídas
me ayudó
a meter una cuña

¹⁴ De lo que quedaría no más que ese re-cuerdo de un acontecimiento: el relato de una pérdida. La materialidad del cuerpo como resonancia, espacio acústico, no serializado, no lingüístico. El relato se constituye y se confirma en ese estremecimiento en el que el cuerpo mismo es quien desde hace rato temblaba, porque haya o no palabra, siento frío.

entre mí y los objetos
y a eliminar
finalmente
mis balbuceos.
Es así como el dolor
ha borrado de mí
la confusión.
“He aprendido
a llenar con palabras
lo que estaba vacío
y he aprendido
quién era quién
y cómo calmar
con frases
lo que gemía.
Ya no tengo vértigo
ante una olla vacía.
Todo me es sumiso.
Ya no tiemblo
Ante un armario vacío
Ante latas vacías
Ante cuartos vacíos.
Ya no vacilo
en salir hacia fuera.
Para cada grieta
en mi vida
tengo frases
como argucias
que me ayudan
a salir del paso (Handke, 1982: 74).

¿Y no constituirá esa experiencia del cuerpo un nuevo tipo de ética? Una ética ya no de la visualidad antes del oído, sino una ética del silencio, como lo proponía Wittgenstein, en fin, ¿una ética del estremecimiento?

Referencias bibliográficas

Adorno, T. & Horkheimer, M. (1969). *Dialéctica de la ilustración*. Buenos Aires: Sur.

Baudrillard, J. (1988). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama.

Büchner, G. (1992). *Woyzeck*. En *Obras Completas* Madrid: Trotta.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo Veintiuno.
(1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

Handke, P. (1982). *Kaspar*. Madrid: Alianza.
(1982). *El pupilo quiere ser tutor*. Madrid: Alianza.

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós

- Kafka, F. (1985). *Discurso para la academia*. Madrid: Akal.
- Kane, S. (1995). *Blasted (Devastados)*. London: Methuen.
- Kant, E. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lagos, S. et al. (1994). *Teatro chileno a fines de la década de los ochenta*. Santiago: Peter Lang.
- Le Breton, D. (1995). *Sociología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Loher, D. (2003). *Inocencia*. Inédito.
(2004). *Tatuaje*. Frankfurt am Main: Goethe Institut.
- Liotard, J.F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Rousseau, J.J. (1964). *El origen de la desigualdad de los hombres*. Buenos Aires: Tor. (1997). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- Vernant, J.P. (1986). *La muerte en los ojos. Figuras de lo otro en la antigua Grecia*. Barcelona: Gedisa.